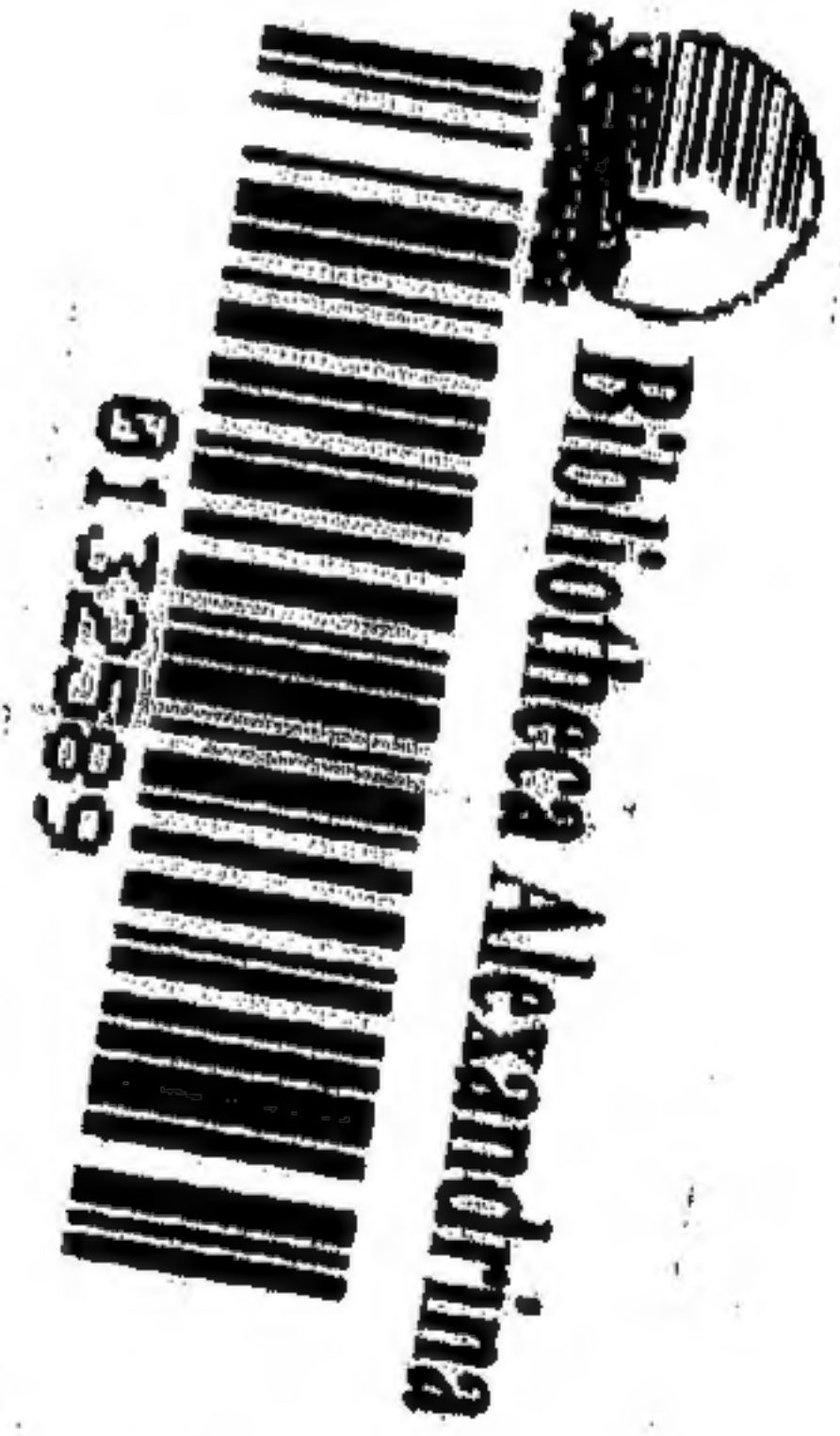


الأسئلة الشفوية المستخدمة في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية

دكتورة

فارعة حسن محمد سليمان
كلية التربية - جامعة عين شمس



الناشر

عالم الكتب

٣٨ عبد الخالق شروت - القاهرة

الأسئلة الشفوية المستخدمة في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية

دكتورة

فارعة حسن محمد سليمان
كلية التربية - جامعة عين شمس

١٩٨٤

الناشر



٣٨ عبد الخالق شروت - القاهرة

الفصل الأول

المشكلة وخطة دراستها

المقدمة :

هناك مقومات أساسية للتدريس الجيد ، ومن أهم تلك المقومات استخدام الأسئلة الشفوية أثناء التدريس ، أى أن المواقف التعليمية مهما كان نوعها ، ومهما كانت الأهداف المرجوة من ورائها لا بد وأن تشتمل فى جانب منها على أسئلة شفوية ، هى بمثابة محاور للمناقشة أو الحوار بين المعلم وتلاميذه (١) ، ولذلك يلاحظ أن المربين كثيرا ما يؤكدون على أهمية الأسئلة بالنسبة لعملية التدريس لما يمكن أن تساعد على تحقيقه من الأهداف ، كما يؤكدون على أهمية تمكن المعلم من مهارات اعداد الأسئلة وتوجيهها واستخدامها فى ادارة المواقف التعليمية ، ويلاحظ أن برامج اعداد المعلمين وتدريبهم فى أثناء الخدمة تسعى دائما الى تطوير كفاءات التدريس لديهم سواء عن طريق الدراسة النظرية أو الميدانية ، ومن بينها تلك الكفاءات الخاصة بالأسئلة سواء من حيث صياغتها أو من حيث صلاتها بالأهداف المحددة للمواقف التعليمية أو من حيث توجيهها أو الافادة من نتائج استخدامها فى تطوير التدريس وغيرها من المواقف التعليمية ، ويلاحظ أن هناك علاقة وثيقة بين الأسئلة مهما كان نوعها أو مستواها من ناحية والأهداف التى يرجى تحقيقها من وراء تدريس أى درس من ناحية أخرى ، فالمدرس حينما يخطط الدرس يحدد له أهدافا فى صورة اجرائية ، وهى بذلك تصاغ بصورة تصف ما يجب أن يصدر عن التلاميذ من أشكال الأداء المختلفة بمستويات معينة وبالتالى فإن الأسئلة التى يوجهها المعلم سواء فى بداية الدرس أو فى احدى مراحلها أو فى نهايته هى أسئلة يجب أن تعد فى ضوء تصور كامل لأهداف الدرس ، أى أن المعلم الكفاء هو الذى يضع الأسئلة على أساس الترابط الوظيفى بينها وبين الأهداف ، وبالتالى فهو يجب أن يكون

مدركا منذ البداية للعلاقة بين الأهداف والأسئلة ، وكذا العلاقة بينهما وكافة مقومات الموقف التعليمي ، والشئ المؤكد فى هذا الشأن هو أن ادراك تلك العلاقة والتحرك بذكاء من خلالها لصياغة الأسئلة واستخدامها يتوقف الى حد كبير على المستوى العلمى والمهنى للمعلم ومدى تقبله للمهنة (٢) .

ولعلنا لا نغالى اذا قلنا ان ما يتاح للمعلم من برامج دراسية قبل ممارسة المهنة أو فى اثنائها سواء كانت علمية أو مهنية أو ثقافية انما تستهدف فى جملتها اعداد معلم قادر على ممارسة عمله التربوى داخل الفصول أو خارجها بدرجة عالية من التمكن ، وهذا يعنى اعداد المعلم لكى يصل الى مستوى من التمكن معترف به ، وهذا المستوى لا يعنى التمكن من مهارة ما أو حتى بعض المهارات ولكنه يعنى تراكما من المعارف والمفاهيم المرتبطة بعدد من القيم والاتجاهات ذات الصلة بالمهنة والتي يعبر عنها المعلم ويمارسها سلوكيا فى شكل أداء يمكن ملاحظته وتسجيله (٣) ، ومن هنا يصبح أداء المعلم فى أى موقف هو محصلة لكل ما أتيح له من دراسات نظرية وممارسات ميدانية ، وكما يحتاج التربويون الى أدلة وشواهد يمكن من خلالها الحكم على مدى فعالية المنهج الدراسى ، فهم فى حاجة أيضا الى أدلة وشواهد يمكن من خلالها الحكم على مدى فعالية المعلم فى التدريس ، ومن الأساليب المستخدمة فى هذا الشأن بطاقات الملاحظة التى يتم باستخدامها تسجيل الأسئلة التى يوجهها الى التلاميذ فى أثناء الدرس أو بعده (٤) . وغير ذلك من مختلف أجزاء الأداء التى يراد ملاحظتها فى مواقف التدريس وهناك دراسات عديدة أجريت من أجل ملاحظة جانب أو أكثر من كفاءات المعلم ، وهى تستهدف تطوير مستوى أداء المعلم (٥) ، وهو الأمر الذى تنعكس آثاره على كيفية تنفيذ المناهج ومدى النجاح فى تحقيق ما حدد لها من الأهداف ، بل لقد ذهبت بعض الجامعات الى ما هو أبعد من ذلك فقامت بمراجعة برامج اعداد المعلمين فى ضوء الكفاءات المطلوبة ، وبالتالى يتم تطويرها بحيث تؤدي الى اكتساب معلم المستقبل للكفاءات المطلوبة فى الميدان (٦) وهناك دراسات أخرى أثبتت أن نوعيات الأسئلة الشفوية يمكن استخدامها كمعايير للحكم على مدى فعالية عملية التدريس (٧) .

والمقصود بذلك بطبيعة الحال هو أن نوعية الأسئلة التي يستخدمها المعلم فى أثناء التدريس تشير بصورة عامة الى نوع ومستوى الأهداف التي يـرجو تحقيقها فى كل موقف ، وبالتالي فان التعرف على نوعية الأسئلة يساعد التربويين على معرفة العديد من نواحي الضعف فـأداء المعلم ، وذلك مثل تخطيطه للدرس وصياغة الأهداف والأسئلة وما يستخدمه من طرق التدريس والأنشطة .

وقد أثبتت دراسات أخرى مثل دراسة فلويد (Floyd) ١٩٦٠ ودراسة موير (Moyer) ١٩٦٦ أن عملية تحليل الأسئلة المستخدمة فى تدريس أى مادة دراسية يساعد على تعرف أسلوب المعلم فى التدريس وأنماط التفاعل التي تجزى بينه وبين تلاميذه ، بل ويمكن التعرف من خلالها على شخصية المعلم ، وكذا العديد من مفاهيمه وقيمه واتجاهاته التي توجه عملية التدريس والتي تعكس موقفه من المهنة عامة (٨) .

وفى دراسة أخرى قام بها شرايبر (Schreiber) سنة ١٩٦٧ فى مجال تدريس المواد الاجتماعية وجد أن هناك علاقة وثيقة بين أنواع الأسئلة الشفوية التي يستخدمها المعلمون فى تدريس المواد الاجتماعية والمهارات العقلية التي يسعون الى تدريب تلاميذهم عليها ، كما توصل الباحث الى أن أنواع الأسئلة المستخدمة تشير بشكل واضح الى مدى التزام المعلم بالمنهج العلمى فى التفكير ، ومدى استناده فى التدريس على مفهوم التعلم بالاكشاف (٩) .

كما قام ريجل (Rigel) سنة ١٩٧٤ بدراسة حاول فيها التعرف على مدى ما يوجد من تتابع منطقى فى الأسئلة المستخدمة فى تدريس بعض المواد ، وقد توصل الى أن هذا التتابع يوجد بدرجات متفاوتة فى مختلف المواد الدراسية ، كما توصل الى أن التتابع المنطقى فى تقديم الأسئلة الشفوية يعتمد بالدرجة الاولى على مدى كفاءة المعلم وتمكنه من هذه الكفاءة الأساسية فى عملية التدريس ، وقد عرض فى هذا البحث لبعض الأنماط المستخدمة فى ترتيب الأسئلة الشفوية (١٠) .

وفى دراسة أخرى قام بها فلويد (Floyed) سنة ١٩٦٦ عن نوعيات الأسئلة التى يستخدمها المعلمون فى أثناء التدريس فوجد أن أكثر من ٧٥٪ من هذه الأسئلة تتطلب الاجابة عنها استرجاع حقائق ومعلومات سبق تعلمها (١١) .

هذا كما قدم جول (Goll) دراسة سنة ١٩٧٣ عرض فيها لاستخدامات الأسئلة الشفوية فى أثناء التدريس ، وقد عرض نماذج للأسئلة التى يمكن استخدامها فى كل مرحلة من مراحل الدرس ، كما أشار الى تأثير الأسئلة فيما تثيره من اهتمامات لدى التلاميذ أو - تساؤلات أو مشكلات تستخدم فى عملية التوجيه فى الموقف التعليمى (١٢) . وقد قدم جوزاك (Guzak) سنة ١٩٦٨ دراسة عن استراتيجيات الأسئلة لدى معلم المرحلة الابتدائية وعلاقتها بعملية الفهم ، وقد تبين من هذه الدراسة أن الأسئلة التى يستخدمها المعلم فى التدريس هى التى تجعل المتعلم يفكر بأسلوب معين وفى خط معين ، ومن ثم فإن مساعدة المتعلم على ممارسة عملية الفهم تتطلب توجيه أسئلة خاصة تقيس هذا المستوى (١٣) .

وقد أجرت بسيدا (Beseda) سنة ١٩٧٢ دراسة عن تأثير مستويات الأسئلة الشفوية التى يستخدمها الطلاب المعلمون على تحصيل التلاميذ وقدرتهم على التفكير الناقد وقد ضمنت عينة الدراسة ثمانية طلاب معلمين ومائتين وخمسين تلميذاً من تلاميذ المدرسة الثانوية كمجموعة تجريبية ، أما المجموعة الضابطة فقد ضمنت ثمانية طلاب معلمين ومائتين وثلاثة وستين تلميذاً من تلاميذ المدرسة الثانوية .

وقد درس تلاميذ المجموعتين موضوعات فى المواد الاجتماعية لمدة اثنتى عشرة ساعة فى ثمانية أسابيع ، وقد تم تدريب الطلاب المعلمين فى المجموعة التجريبية على أنماط معينة من الأسئلة الشفوية ، وقد دلت النتائج على أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية فى مستويات التفكير الناقد (١٤) .

وهناك دراسة قام بها زاهوريك (Zahorik) سنة ١٩٧٣ حول مفهوم التدريس الجيد لدى عينة من معلمى المواد الدراسية المختلفة . كان الهدف منها معرفة وجهات نظر المعلمين فى هذا الشأن وقد تبين من هذه الدراسة أن هناك نسبة قليلة من المعلمين بلغت حوالى ١٨٪ من العينة التى شملتها الدراسة تستخدم بعض أشكال الأسئلة الشفوية والتى تشجع التلاميذ على ممارسة مستويات متقدمة من العمليات المعرفية (١٥) .

وقد قدم جوين ليونارد (Joel Leonard) تصنيفا للأسئلة الشفوية اعتبرها الأساس الذى يمكن أن يتحكم فى دينامية الموقف التعليمى ، إذ أنها تعد أداة جيدة لتوصيل المعارف بين الأطراف المشتركة فى الموقف بحيث يكون الجميع على درجة جيدة من الفعالية والمشاركة وقد أشار الى أن الأسئلة الشفوية فى أثناء التدريس تندرج تحت الأقسام الآتية :

- ١ - استرجاع المعلومات والحقائق .
- ٢ - تحديد الخبرات السابقة للتلاميذ .
- ٣ - المساعدة على تحديد المشكلات .
- ٤ - التركيز على النقاط الأساسية فى الدرس .
- ٥ - إثارة اهتمامات التلاميذ .
- ٦ - مساعدة التلاميذ على أن يكونوا أكثر ايجابية ومشاركة .
- ٧ - اشباع حب الاستطلاع (١٦) .

وقد عرض (جوين ليونارد) لأهم الشروط الواجب توافرها فى صياغة الأسئلة من أجل الوصول الى الخصائص الأساسية للأسئلة الجيدة (١٧) .

وفى بحث قام به محمد على أبو العلا عن تحليل الأسئلة فى كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوى فى ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم تم إعداد معيار لتصنيف الأسئلة تم فى ضوئه تقويم أسئلة كتاب الجغرافيا

للصف الأول الثانوى : وقد اعتمد فى تصنيفه للأسئلة على تصنيف بلوم للأهداف التعليمية. فصنف الأسئلة الى مجال معرفى ومجال وجدانى . وتضمن المجال المعرفى ستة مستويات أما المجال المهارى فلم يتم تصنيفه ، وقد أسفر البحث عن أن أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوى أهملت قياس المستويات العليا من الجانب المعرفى مثل التحليل والتركيب والتقويم ، أما الجانب المهارى فلم يظهر فى الأسئلة الا بنسبة بلغت حوالى ٦٪ فقط فى أسئلة رسم الخرائط وقراءتها (١٨) .

وفى بحث آخر لويتمير (Whitemere) عن العلاقة بين المستويات المعرفية لأسئلة المعلم وبعض العوامل المتصلة بالتلميذ قامت الباحثة بتصنيف الأسئلة الشفوية للمعلم الى أسئلة حرفية - (Litiral) وأسئلة تعرف (Recognition) وأسئلة استدلالية وأسئلة تقويمية (Evaluative) ودرست العلاقة بين هذه الأنواع والعديد من العوامل ، وقد كان الغرض الأساسى فى هذا البحث هو « أن أسئلة المعلم لها - من قوة التأثير ما يمكن أن يثير الامكانيات المعرفية للمتعلم » ، وكانت العينة مكونة من ثلاثة وثلاثين معلما ، قام بزيارتهم ملاحظان وقاما بتسجيل الأسئلة التى يوجهها المعلم طبقا للتصنيف الذى سبقت الإشارة اليه . ولقد خلصت الدراسة الى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نوع الأسئلة وخبرة المعلم وبرامج تدريبية ومستوى التلميذ (١٩) .

وقد حاول جونز (Jones) دراسة أثر نوعية أسئلة المعلم ومدى صعوبتها على الوقت الذى يستغرق فى الاجابة عنها ، وقد قسمت الأسئلة الى أسئلة تفكير تقاربى وأسئلة تفكير تباعدى . وقد دلت النتائج على أن هناك فروقا فى الوقت الذى يستغرقه التلميذ فى الاجابة عن الأسئلة الصعبة والسهلة (٢٠) .

وقد أجريت دراسة بكلية التربية جامعة عين شمس بالتعاون مع مركز بحوث التنمية الدولى بعنوان « مستوى معلم المرحلة الاولى بمصر » قام

بها فريق من الباحثين ، وقد استهدفت هذه الدراسة تعرف الصورة الحالية لمستويات معلمى المرحلة الاولى من حيث الكفاءات التدريسية الأساسية والتي يفترض تمكن المعلم منها ، وصولا الى تحديد دقيق قدر الامكان لنواحي القوة والضعف فيها حتى يمكن وضع تصور لكيفية رفع مستوياتها .

ومما أسفرت عنه هذه الدراسة تقديم قائمة بالكفاءات التى تعتبر أساسية بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية وتحتوى تلك القائمة على العديد من الكفاءات الرئيسية والفرعية المتعلقة بالأسئلة الشفوية خاصة . وهذه الكفاءات هى :

(١)	ز من الكفاية رقم	(٣)
(٢)	ج من الكفاية رقم	(٩)
(٣)	الكفاية رقم	(١٣)
(٤)	الكفاية رقم	(٢٤)
(٥)	الكفاية رقم	(٢٥)
(٦)	الكفاية رقم	(٣٢)
(٧)	الكفاية رقم	(٣٣)
(٨)	الكفاية رقم	(٥٢)
(٩)	الكفاية رقم	(٥٣)
(١٠)	١ من الكفاية رقم	(٥٨)
(١٢)	ب من الكفاية رقم	(٥٨)
(١٣)	ج من الكفاية رقم	(٥٨)
(١٤)	د من الكفاية رقم	(٥٨)
(١٥)	الكفاية رقم	(٥٩)
(١٦)	الكفاية رقم	(٦٠)
(١٧)	الكفاية رقم	(٦١)
(١٨)	الكفاية رقم	(٦٢)

وقد لاحظت الباحثة من خلال الاشراف على التربية العملية أن الكثير من المعلمين الممارسين للمهنة لا يعدون الأسئلة مسبقا وإن كان معظمهم يهتم باعداد الأسئلة التحريرية وتسجيلها فى كراسات اعداد الدروس . وهذا يعنى أنهم – وإن كانوا يدركون علاقة الأسئلة التحريرية بأهداف المدرس ومضمونه إلا أنهم لا يدركون علاقة الأسئلة الشفوية بهذين الجانبين ، ولذلك فقد لوحظ أنهم يتركون هذا النوع من الأسئلة للصدفة أو العفوية أثناء التدريس بحيث تأتى الأسئلة تبعا لمجريات الأمور والمخطط الذى يمكن أن يتخذه المدرس أو بناء على ما يرد من أسئلة من جانب التلاميذ . هذا وقد لوحظ أيضا أن هؤلاء المعلمين لا يستخدمون الأسئلة الشفوية بالقدر الكافى وخاصة المبتدئين منهم .

وقد لاحظت الباحثة أيضا أن طلاب السنة الرابعة شعبة الجغرافيا الذين أشرفت عليهم فى التربية العملية خلال السنوات السابقة يتخذون موقفا يتراوح بين الاقدام والاحجام فيما يتعلق بالأسئلة الشفوية على الرغم من التوجيه المستمر واعطاء الأمثلة العديدة واجراء المناقشات معهم لتوضيح أهمية السؤال الشفوى وأنواعه وعلاقته بعناصر الدرس وخاصة أهدافه ، ومحتوياته ، وكيف أن النجاح فى صياغته واستخدامه يعد من المؤشرات الأساسية التى يستدل منها على مدى نجاح المعلم فى التدريس .

مشكلة البحث :

من خلال ما سبق كله شعرت الباحثة بمشكلة هذه الدراسة والتى حددت على النحو الآتى :

١ – ما أنواع الأسئلة الشفوية التى يجب استخدامها فى تدريس الجغرافيا ؟

٢ – ما أكثر أنواع هذه الأسئلة شيوعا فى تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية ؟

٣ - ما الفرق بين عينة من طلاب السنة الرابعة بشعبة الجغرافيا وعينة من معلمى الجغرافيا فيما يستخدمونه من الأسئلة الشفوية فى أثناء التدريس ؟

فروض البحث :

وبالتالى فان الفروض التى يسعى البحث الحالى الى التحقق من صدقها هى :

١ - أسئلة التذكر هى أكثر الأسئلة استخداما فى تدريس الجغرافيا لدى الطلاب .

٢ - أسئلة التذكر هى أكثر الأسئلة استخداما فى تدريس الجغرافيا لدى المعلمين .

٣ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الأول .

٤ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الثانى .

٥ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الثالث .

٦ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التذكر من المستوى الرابع .

٧ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الأول .

٨ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة الفهم من المستوى الثانى .

٩ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين في أسئلة الفهم من المستوى الثالث .

١٠ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين في أسئلة الفهم من المستوى الرابع .

١١ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة التطبيق في المستوى الأول .

١٢ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين في أسئلة التطبيق في المستوى الثاني .

١٣ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين في أسئلة التطبيق في المستوى الثالث .

١٤ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين في أسئلة التحليل .

١٥ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين في أسئلة التركيب في المستوى الأول .

١٦ - لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين في أسئلة التركيب في المستوى الثاني .

١٧- لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التقويم فى المستوى الأول .

١٨- لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات أسئلة المعلمين فى أسئلة التقويم فى المستوى الثانى .

اهمية البحث :

تهدف كليات التربية الى اعداد معلم الجغرافيا اعدادا علميا ومهنيا وثقافيا متكاملًا ، وبذلك فهي تسعى الى اعداد معلم قادر على تحمل تبعات هذه المهنة ، وهذا يعنى أنها تهدف الى وصول معلم المستقبل الى درجة مناسبة من التمكن فى عدد من الكفاءات العامة الى جانب عدد من الكفاءات الخاصة التى تجعله قادرا على تحقيق النجاح فى هذه المهنة ، ولذلك فان هذه الدراسة فى تحديدها لأنواع الأسئلة الشفوية التى يجب أن يستخدمها معلم الجغرافيا أثناء التدريس تسعى الى الكشف عن أمر هام يجدر الاهتمام به أثناء اعداده للمهنة وفى تخطيط برامج تدريبه أثناء الخدمة ، هذا الى جانب أن هذه الدراسة بحكم أنها تسعى الى الكشف عن أكثر أنواع الأسئلة الشفوية شيوعا - انما تسعى الى بيان ما قد يوجد من نواحى قصور تحتاج الى مراجعة واهتمام سواء بالنسبة للطلاب المعلمين أو بالنسبة للمعلمين الممارسين للمهنة ومن ثم تظهر الحاجة الى اجراء هذا البحث .

حدود البحث :

التزمت الباحثة فى اجراء هذا البحث بالحدود الآتية :

١ - عينة من طلاب شعبة الجغرافيا السنة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس .

٢ - عينة من معلمى الجغرافيا الممارسين للمهنة من ثلاث الى خمس سنوات من خريجى كليات التربية .

- ٣ - ادارة مصر الجديدة التعليمية وشرق القاهرة التعليمية .
٤ - ستتم عملية الملاحظة للمعلمين او الطلاب المعلمين فى المرحلة الثانوية فقط .

خطة البحث :

اتبعت الباحثة الاجراءات الآتية من أجل الاجابة عن الاسئلة التى تحدتت بها مشكلة البحث :

أولا : وضع قائمة بأنواع الاسئلة الشفوية التى يجب استخدامها فى تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية ، وذلك فى ضوء ما تم الاطلاع عليه من البحوث والدراسات السابقة .

ثانيا : استخدام هذه القائمة فى بناء بطاقة ملاحظة يمكن من خلالها التعرف على أنواع الاسئلة الشفوية التى يستخدمها المعلمون والطلاب المعلمون فى تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية .

ثالثا : ضبط البطاقة ومراجعتها ووضعها فى صورتها النهائية .
رابعا : استملت عينة البحث على :

١ - عدد عشرين طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية السنة الرابعة بشعبة الجغرافيا فى العامين الدراسيين ١٩٨٢/٨١ ، ١٩٨٣/٨٢ ، وقد تم اختيارهم عشوائيا .

٢ - عدد عشرين معلما من مدارس القاهرة (مصر الجديدة - وشرق القاهرة) فى العامين الدراسيين ١٩٨٢/٨١ ، ١٩٨٣/٨٢ . وقد تم اختيارهم عشوائيا ضمن من امضوا من ثلاث الى خمس سنوات فى العمل .

خامسا : استخدام البطاقة فى ملاحظة الطلاب المعلمين والمعلمين الممارسين فى ثلاث حصص لكل منهم موزعة على ثلاثة اسابيع خلال فترة القربية العملية المتصلة .

سادسا : تسجيل النتائج ومعالجتها احصائيا وتفسيرها .

سابعا : التوصيات .



الفصل الثانى

» (الأسئلة الشفوية التى يجب استخدامها

فى تدريس الجغرافيا »)

قامت الباحثة من خلال دراسة البحوث والدراسات السابقة والتى تم التعرض لها بايجاز فى الفصل السابق بوضع قائمة تضم أنواع الأسئلة الشفوية التى تستخدم عادة أثناء تدريس الجغرافيا ، وقد تم تحديد تلك الأنواع فى ضوء الأسس الآتية :

١ - طبيعة المادة الجغرافية :

اذ أن طبيعة أى مادة تحدد بدرجة كبيرة نوعيات الأسئلة التى يجب استخدامها أثناء التدريس وهذا يعنى أن لكل مجال من مجالات المعرفة العلمية منهاجاً فى التفكير والدراسة والبحث ، وبالتالي فإن تعامل التلاميذ مع المادة الجغرافية يعنى اتقانهم لمهارات معرفية أساسية لا يمكن بدونها أن يحرزوا تقدماً فيها .

٢ - مستويات تلاميذ المرحلة الثانوية :

فهناك العديد من العمليات المعرفية المطلوبة فى دراسة الجغرافيا على المستوى المدرسى ، ومع ذلك فإن مستويات نضج التلاميذ تعنى أن المعلم يستطيع أن يستخدم أسئلة من نوع معين ، وقد لا يستطيع استخدام أنواع أخرى .

٣ - أسلوب تنظيم الكتاب المدرسى واعتماده على الترتيب المنطقى للمادة الجغرافية ، وقد تطلب ذلك دراسة طبيعة المادة الدراسية المتضمنة فى

الكتب فى الصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية من أجل وضع تصورات لما يمكن استخدامه من الأسئلة أثناء تدريس تلك المادة .

٤ - مستوى معلم المرحلة الثانوية وما درسه من مادة جغرافية ومواد تربوية ذات صلة بعملية التدريب على التدريس قبل الالتحاق بالمهنة ، اذ أن معرفة هذا الجانب يعنى تكوين صورة حقيقية الى حد كبير عما يمكن أن يستخدمه المعلم من أسئلة وما لا يمكن استخدامه منها . . . وبناء على ذلك تم وضع القائمة الآتية والتي تضم ستة عشر نوعا من أنواع الأسئلة الشفوية .

١ - تذكر أشياء سبق قولها أو شرحها :

مثال :

• ماذا سبق قوله عن عوامل قيام صناعة الحديد والصلب .

• ماذا قال المؤلف عن الموارد المتاحة فى البيئة .

٢ - تذكر خصائص :

مثال :

ما خصائص هذا الجدول أو الرسم البيانى ؟

ما خصائص هذا المحصول ؟

لما لون هذه المساحة على الخريطة ؟

٣ - تذكر أسماء أماكن أو عواصم :

أمثلة :

— اسم خط الطول الرئيسى ؟

— ما عاصمة كل من الدول الآتية ؟

— ما الموانئ الهامة فى هذه الدول ؟

٤ - ذكر مدلولات الألفاظ :

أمثلة :

- ما معنى كلمة تنمية اقتصادية ؟
- ما المقصود بانفجار سكاني ؟
- ما معنى كلمة « طقس » ما معنى كلمة مناخ ؟

أمثلة :

٥ - طلب ملخصات :

- ما النقاط الأساسية في هذا الجزء الذي قرأته ؟
- لخص ما سبق أن استمعت إليه الآن ؟
- لخص ما سبق قوله عن هذا الرسم البياني ؟

٦ - طلب بيان علاقة :

أمثلة :

- ما العلاقة بين الحرارة والضغط الجوى ؟
- ما العلاقة بين الضغط والرياح ؟

٧ - طلب اجراء مقارنة :

أمثلة :

- قارن بين انتاج العالم العربى من البترول سنة ١٩٧٠ ، سنة ١٩٨٠ ؟

- قارن بين انتاج مصر والسودان من البترول ؟

٨ - طلب بيان السبب :

أمثلة :

- لماذا تتجفد البحيرات ؟
- ما اسباب هجرة الأسماك ؟

— ١٧ —

(م ٢ - الاسئلة الشفوية)

٩ - الاتيان بأمثلة :

أمثلة :

— اذكر أمثلة لمناطق الطرد السكانى ؟

— اذكر أمثلة لمناطق انتاج البترول فى الوطن العربى ؟

١٠ - ذكر تصنيفات :

أمثلة :

— أى الدول الآتية تعتبر ضمن الدول المصدرة للبترول وأيها تستورده ؟

— أى المشكلات الآتية تعتبر مشكلات دولية وأيها تعتبر اقليمية ؟

١١ - طلب بيان وظيفة شىء :

أمثلة :

— ما وظائف الخطوط فى الخرائط ؟

— ما وظيفة مقياس الرسم فى الخريطة ؟

١٢ - أسئلة تحليلية :

أمثلة :

— اشرح المناخ المسمى فى قارة آسيا ؟

— اشرح العوامل الطبيعية المسئولة عن توطن الصناعة فى منطقة ؟

١٣ - أسئلة تنبؤ :

أمثلة :

— ماذا تتوقع أن يحدث اذا ما حدث فيضان فى أحد الأنهار الكبرى ؟

— ماذا تتوقع أن يحدث إذا قل إنتاج اليابان من الأرز ؟

١٤- أسئلة تخطيط :

أمثلة :

— اكتب الأفكار الأساسية التي بنيت عليها تصورك ؟

— كيف يمكننا عمل بحث عن اقتصاد المغرب ؟ وما هي النقاط الأساسية التي يشملها هذا البحث ؟

١٥- أسئلة تفضيلية :

أمثلة :

— هل يفضل أن تتجه الدولة الى تنشيط السياحة أو الاهتمام بالصناعة ؟

— هل تفضل العيش في القرية أم في المدينة ؟

١٦- أسئلة اتخاذ القرار أو بيان الرأي :

أمثلة :

— ما رأيك في جهود الدولة لحل مشكلة الغذاء ؟

— ما رأيك في مسألة توحيد أسعار البترول ؟

ملاحظات على أنواع الأسئلة التي تم التوصل اليها :

يلاحظ أن تلك الأقسام الستة عشر تتميز بالآتي :

١ - أنها تدل في مجموعها على عدد من العمليات المعرفية الأساسية بمعنى أنها تهتم بتعرف نوع العمليات المعرفية التي يمكن أن يقوم بها المتعلم ، وبالتالي فهي يمكن أن تكشف عن نمط أو اتجاه التفكير لدى المتعلم .

٢ - أنها تهتم بمساعدة المتعلم على أن يكون مشاركا في المواقف التعليمية على نحو أكثر ايجابية مما هو عليه في المواقف التعليمية المعتادة .

٣ - أن ممارسة المتعلم لمستوى أو أكثر من تلك المستويات المعرفية يعد أحد المؤشرات الأساسية التي يمكن استخدامها في الحكم على مدى فعالية المواقف التعليمية وكذلك مدى كفاءة المعلم .

٤ - أن الأقسام الأربعة الأولى خصصت لمستوى الفهم ، وأن الأقسام التسعة الأقسام الأربعة التالية خصصت لمستوى الفهم ، وأن الأقسام التسعة العاشر والحادي عشر خصصت لمستوى التطبيق ، أما التحليل فقد خصص له القسم الثاني عشر ، كما خصص القسمان الثالث عشر والرابع عشر لمستوى التركيب ، والقسمان الخامس عشر والسادس عشر لمستوى التقويم .

٥ - أن الأقسام المخصصة للتذكر تهتم بتذكر أشياء سبق قولها أو شرحها أو ذكر خصائص أو أسماء أماكن وعواصم ومدلولات ألفاظ سبق شرحها في دروس سابقة أو الدرس الحالي .

٦ - أن الأقسام المخصصة للفهم تهتم بطلب ملخصات أو بيان علاقة أو إجراء مقارنة وبيان أسباب ظواهر جغرافية سبقت دراستها أو تضمينها الدرس الحالي .

٧ - أن الأقسام المخصصة للتطبيق تهتم بذكر أمثلة لظواهر أو نواح سبقت دراستها أو غمل تصنيفات معينة .

٨ - أن القسم المخصص للتحليل يطلب فيه من المتعلم شرح ظاهرة ما ، بمعنى أن المطلوب منه هو بيان المكونات الأساسية لأمر سبقت دراسته .

٩ - أن القسمين المخصصين للتركيب يهتمان بتوضيح قدرة المتعلم على التنبؤ بما يمكن أن يحدث في موقف ما ، وكذلك قدرته على التخطيط عن طريق تجميع معلومات وبيانات سبقت دراستها في شكل جديد .

١٠- أن القسمين المخصصين لمستوى التقويم يهتمان بتعرف مدى قدرة المتعلم على اتخاذ موقف أو قرار معين ، وكذلك مدى قدرته على أن يكون لنفسه رأيا مستقلا .

١١- تضمن كل قسم من الأقسام الستة عشر أمثلة لنوعيات الأسئلة المستخدمة فى كل قسم منها ، وذلك للاسترشاد بها فى بناء بطاقة الملاحظة .

وللتأكد من سلامة تلك القائمة تم عرضها على مجموعة من الموجهين المشتغلين بتوجيه معلمى الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بلغ عددهم عشرة موجهين ، كما تم عرضها على مجموعة من معلمى الجغرافيا بهذه المرحلة بلغ عددهم عشرة معلمين ، هذا كما قدمت لهم نماذج للأسئلة الشفوية التى تعبر عن كل نوع من الأنواع المدرجة بالقائمة بقصد التأكد من مدى ملاءمة هذه النوعيات من الأسئلة لتلاميذ صفوف المرحلة الثانوية ، وقد وافق الموجهون والمعلمون على القائمة المقترحة والسابق عرضها ، وبذلك اعتمدت الباحثة على تلك القائمة فى بناء بطاقة الملاحظة التى ستستخدم فى تعرف مدى استخدام عينة من معلمى الجغرافيا وعينة من الطلاب المعلمين لهذه النوعيات ، وهو ما ستنتم معالجته فى الفصل التالى .



الفصل الثالث

بناء بطاقة الملاحظة

تتطلب عملية الملاحظة فى أى موقف تعليمى اعداد بطاقات خاصة اذ أنها تستهدف توجيه الاهتمام الى عناصر سلوكية ، ،معينة بهدف تعرف مدى تكرارها أو ترددها فى المواقف التعليمية مثل تعرف مدى المشاركة فى المناقشة وكيفية اثارة المعلم للمشكلات ، اثناء التدريس ونوعيات الأسئلة الشفوية ، وغير ذلك من مظاهر سلوك التلاميذ فى مواقف عديدة .

وتعد بطاقات الملاحظة عادة لكى يستخدمها المعلم أو المتعلم لتقويم الذات أو لتقويم الآخرين ، كما قد يستخدمها الباحثون أو المشرفون التربويون للتعرف على مدى تمكن المعلمين والتلاميذ من كفاءات معينة .

ومن الشروط التى يجب وضعها فى الاعتبار عند اعداد بطاقات الملاحظة (٢٢) :

- ١ - تحديد الجوانب المراد ملاحظتها .
- ٢ - تحليل كل جانب الى مكوناته .
- ٣ - صياغة وحدات الملاحظة بصورة اجرائية .
- ٤ - وضع مجموعات العبارات الاجرائية مجمعة ومستقلة عن غيرها .
- ٥ - التأكد من أن تلك العبارات أو الوحدات قابلة للملاحظة .

وفيما يلى عرض لهذه الجوانب تفصيلاً :

١ - تحديد الجوانب المراد ملاحظتها :

تهدف بطاقة الملاحظة أساساً الى التعرف على ما يستخدمه المعلمون والطلاب المعلمون من الأسئلة الشفوية السابق تحديدها فى تدريسهم للجغرافيا فى الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية ، ولما كان الطالب المعلم

تتاح له فرص دراسة العديد من المواد التخصصية والتربوية والثقافية ، فقد كان من الضروري أن تكون عملية المتابعة الميدانية هي السبيل للتوصل الى الصورة الحقيقية لمستوى كل معلم ، والشئ المؤكد أن الطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا بكلية التربية يدرسون مادة طرق التدريس ، ويدرسون من خلالها اعداد الدروس ، ومداخل التدريس ، وصياغة الأهداف واختيار الوسائل التعليمية والأنشطة ، واستخدام الأسئلة التحريية والشفوية ، وغير ذلك من النواحي الأساسية في عملية التدريس ، هذا كما أنهم يجدون المجال متاحاً أمامهم لتطبيق الدراسات النظرية في الميدان أثناء التربية العملية ، وبناء على ذلك فقد يحدد أى ملاحظ أكثر من جانب من تلك الجوانب ليستخدمه في بناء بطاقة الملاحظة ولكن في حدود هذا البحث تم اختيار نوعيات الأسئلة الشفوية فقط لكي يعتمد عليها في صياغة وحدات البطاقة ، وهي النوعيات التي تم التوصل اليها وعرضها في الفصل السابق .

٢ - تحليل كل جانب الى مكوناته :

تم التوصل في القائمة المخصصة لأنواع الأسئلة الشفوية الى عرض ستة عشر نوعاً منها ، وقد تبين أنها تعالج عدة نواح معرفية هي الاسترجاع والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ، وبناء على ذلك فقد تم تحليل كل جانب منها الى عدة مكونات ولذلك تضمنت عملية التذكر اربعة اقسام وعملية الفهم اربعة اقسام وعملية التطبيق ثلاثة اقسام والتحليل قسمين واحداً والتركيب قسمين والتقويم قسمين . وبناء على ذلك كان لابد من صياغة ما يراد ملاحظته في صورة اجرائية .

٣ - صياغة وحدات الملاحظة بصورة اجرائية :

وفي هذه المرحلة قامت الباحثة بالتعبير عن كل نوع من أنواع الأسئلة المحددة من قبل في صورة اجراءات يجب أن تصدر عن المعلم أثناء التدريس ، بحيث تصف كل عبارة مظهراً واحداً من مظاهر السلوك المراد ملاحظته بوضوح لئلا تحتل أكثر من تفسير واحد من وجهة نظر الملاحظين .

٤ - وضع مجموعات العبارات الاجرائية مجمعة ومستقلة عن غيرها :

ففى هذه الحالة يجب ان تكون العبارات التى تدل على كل مستوى معرفى مجمعة مع بعضها بحيث يسهل على الملاحظ تسجيل ما يراه أثناء التدريس ولذلك فسيتم الفصل بين أقسام كل مستوى معرفى من المستويات التى تشملها قائمة الأسئلة الشفوية .

٥ - التأكد من ان تلك العبارات أو الوحدات قابلة للملاحظة :

قامت الباحثة بعد وضع البطاقة فى صورتها الأولية بزيارة لخمسة فصول لفترة عشر حصص متفرقة على مدى أسبوعين من الفصل الدراسى الأول عام ٨١ ، ١٩٨٢ ، وذلك فى محاولة للتعرف عما اذا كانت العبارات التى تمت صياغتها يمكن ان تظهر أثناء التدريس أم لا ، وقد وجد أن جميع العبارات التى تمت صياغتها قابلة للملاحظة وإن كانت هناك اختلافات فى مدى تكرارها وهو الأمر الذى تسعى هذه الدراسة الى الكشف عنه بوضوح .

وبناء على تلك الخطوات أخذت البطاقة صورتها المبينة كما يلى :

بطاقة ملاحظة لتعرف أنواع الأسئلة الشفوية فى تدريس الجغرافيا

رقم	الأداء	يستخدم	لا يستخدم
١	يسأل المعلم عن أشياء سبق قولها أو شرحها .		
٢	يسأل التلاميذ عن خصائص إحدى الظواهر التى يحتوئها الدرس .		
٣	يسأل التلاميذ عن أسماء أماكن أو عواصم أو ظواهر درست بالدرس .		
٤	يسأل التلاميذ عن معانى الفاظ أو مصطلحات وردت بالدرس .		

رقم	الأداء	يستخدم	لا يستخدم
٥	يطلب من التلاميذ أن يلخصوا ما جاء بالدرس أو جزء منه .		
٦	يسأل التلاميذ عن علاقة بين ظاهرتين .		
٧	يطلب من التلاميذ إجراء مقارنات بين شيئين متشابهين أو مختلفين .		
٨	يسأل التلاميذ عن أسباب الظواهر التي يحتويها الدرس .		
٩	يطلب من التلاميذ أن يقدموا أمثلة للظواهر التي يدرسونها .		
١٠	يسأل التلاميذ عن التصنيفات التي تحتويها مادة الدرس .		
١١	يطلب من التلاميذ بيان وظيفة شيء ما ورد بالدرس .		
١٢	يطلب من التلاميذ أن يحللوا أو يشرحوا ظاهرة ما .		
١٣	يسأل التلاميذ أسئلة تحتاج إلى التنبؤ بما يمكن أن يحدث في موقف ما .		
١٤	يطلب من التلاميذ أن يجمعوا حقائق ومعارف ومفاهيم مما قدم في الدرس .		
١٥	يطلب من التلاميذ أن يبينوا أوجه التفضيل بين شيئين أو أكثر .		
١٦	يطلب من التلاميذ أن يصدروا أحكاما اتجاه ما قدم في الدرس .		

صدق بطاقة الملاحظة :

قامت الباحثة فى هذا الشأن بمراعاة الشروط الأساسية اللازمة لبناء بطاقات الملاحظة والتي سبق ذكرها ، واستكمالا لهذا الأمر كان ضروريا أن تجرى تجريبا ميدانيا للبطاقة للتأكد من أن وحدات البطاقة تعبر بالفعل عما يراد قياسه ، أى أنها تتفق مع الهدف من بناء البطاقة وهو التعرف على نوعيات الأسئلة الشفوية شائعة الاستخدام فى تدريس الجغرافيا بصفوف المرحلة الثانوية ، ولذا تم تجريبيها على عشرة معلمين من الممارسين للمهنة فى شهرى نوفمبر وديسمبر من العام الدراسى ١٩٨١ - ١٩٨٢ فى إدارتى التعليم بمصر الجديدة وشرق القاهرة . وقد تمت ملاحظة كل معلم منهم فى ثلاث حصص خلال ثلاثة أسابيع متتالية ، وبذلك بلغ عدد الحصص التى تم فيها تجريب البطاقة ميدانيا ثلاثين حصة كاملة وقد تبين من هذه العملية .

١ - أن البطاقة فى مجملها يمكن استخدامها فى قياس مظاهر الأداء التى تشتمل عليه .

٢ - أن هناك بعض مظاهر الأداء فى حاجة الى تعديل فى الصياغة حتى يستطيع من يستخدمها فيما بعد أن يدرك المقصود بوضوح وبناء على ذلك فقد أعيدت صياغة بعض وحدات البطاقة بحيث أخذت صورتها النهائية ، ومن ثم اعتبرت البطاقة أداة صادقة فى قياسها لمظاهر الأداء المراد قياسه .

حساب ثبات بطاقة الملاحظة :

قامت الباحثة بالاشتراك مع أحد الباحثين بملاحظة أداء عشرة معلمين الذين سبقت ملاحظتهم فى مرحلة التجريب الميدانى للبطاقة للتأكد من صدقها وذلك فى ضوء القواعد الآتية (٢٣) :

- ١ - أن تبدأ عملية الملاحظة وتنتهى فى وقت واحد بالنسبة للملاحظين .
- ٢ - أن يخصص لكل معلم بطاقة واحدة تستخدم فى ثلاث حصص .
- ٣ - حساب مرات الاتفاق والاختلاف بينهما .

وللتعرف على مدى ثبات بطاقة الملاحظة طبقت معادلة كوبر (Cooper)

الآتية .

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وقد اشار كوبر الى ان نسبة الاتفاق اذا انخفضت عن ٧٠٪ فهذا يدل على انخفاض مستوى الثبات ، بينما اذا بلغت نسبة الاتفاق خمسا وثمانين في المائة فأكثر فهذا يدل على ارتفاع مستوى الثبات .

وقد رصدت النتائج في كشوف خاصة حتى يمكن استخراج نسب الاتفاق .

وبناء على ذلك تم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول الآتي :

« جدول رقم (١) يبين نسبة الاتفاق بين الملاحظين »

رقم المعلم	عدد مرات الاتفاق من ٤٨	عدد مرات الاختلاف من ٤٨	نسبة الاتفاق
١	٤٥	٣	٩٣٫٧٥٪
٢	٤٣	٥	٨٩٫٥٨٪
٣	٤٧	١	٩٧٫٩١٪
٤	٤٤	٤	٩١٫٦٦٪
٥	٤٥	٣	٩٣٫٧٥٪
٦	٤٧	١	٩٧٫٩١٪
٧	٤٣	٥	٨٩٫٥٨٪
٨	٤٥	٣	٩٣٫٧٥٪
٩	٤٠	٨	٨٣٫٣٣٪
١٠	٤٠	٨	٨٣٫٣٣٪

ويتبين من هذا الجدول أن مجموع عدد مرات الملاحظة كلها قد بلغ ثمانى وأربعين مرة وذلك على اعتبار أن جوانب الأداء التى تشملها البطاقة ستة عشر جانبا أى (ستة عشر نوعا من أنواع الأسئلة الشفوية) ، ولما كانت البطاقة قد استخدمت مع المعلم الواحد فى ثلاث حصص يكون المجموع $16 \times 3 = 48$.

٢ - زادت نسبة الاتفاق عن تسعين فى المائة فى نتائج ستة معلمين ولم تنخفض نسبة الاتفاق عن ثمانين فى المائة فى الأربعة الآخرين مما يشير فى المجموع الى ثبات بطاقة الملاحظة .

وبناء على ذلك أصبحت البطاقة صالحة للاستخدام من أجل التعرف على أنواع الأسئلة الشفوية شائعة الاستخدام بين عينتين من معلمى الجغرافيا وهو ما تتم معالجته فى الفصل التالى .



الفصل الرابع

الدراسة الميدانية ونتائجها وتفسيرها

سيشمل هذا الفصل معالجة للنواحي الآتية :

- ١ - اختيار عينة الطلاب المعلمين من السنة الرابعة بكلية التربية « جامعة عين شمس » .
- ٢ - اختيار عينة المعلمين الممارسين للمهنة .
- ٣ - تطبيق البطاقة على أفراد العينتين .
- ٤ - النتائج التي تم التوصل إليها .
- ٥ - تفسير النتائج .

وفيما يلي « معالجة تفصيلية لكل ناحية من هذه النواحي » :

أولاً - اختيار عينة الطلاب المعلمين من السنة الرابعة لشعبة الجغرافيا من كلية التربية « جامعة عين شمس » :

تم اختيار عشرين طالبا وطالبة من الطلاب في العام الجامعي ١٩٨٢/٨١ ، ١٩٨٣/٨٢ ، حيث رتب أسماء طلاب تلك الشعبة في العام الجامعي ١٩٨٢/٨١ ترتيبا أبجديا ثم تم اختيار عشرة أسماء من كل منهم ، وبذلك شملت العينة عشرة أسماء من طلاب شعبة الجغرافيا لعام ١٩٨٢/٨١ وعشرة أسماء من طلاب نفس الشعبة للعام الدراسي ١٩٨٣/٨٢ .

ثانياً - اختيار عينة المعلمين الممارسين للمهنة :

تم اختيار عشرين معلما ممارسا للمهنة ، وقد اشترطت الباحثة أن يكونوا من بين من أمضوا خمس سنوات فأكثر في ممارسة المهنة ، وقد اختارت الباحثة عشرين معلما ومعلمة في نفس العام ١٩٨٢/٨١ ، ١٩٨٣/٨٢ .

ثالثا - تطبيق البطاقة على أفراد العينتين :

طبقت البطاقة على أفراد العينتين كآلاتى :

- ١ - حددت الفترة من أول يناير وحتى نهاية فترة التربية العملية المتصلة كمدى زمنى تتم فيه ملاحظة طلاب العينتين .
- ٢ - تمت الملاحظة خلال العامين الدارسين المتاليين بحيث قامت الباحثة بملاحظة عشرين فردا كل عام ، عشرة من طلاب المعلمين وعشرة من المعلمين الممارسين للمهنة .
- ٣ - تمت ملاحظة كل معلم ثلاث حصص كاملة ، وبالتالي يكون مجموع حصص الملاحظة ثلاثين حصة لكل من العينتين أى مائة وعشرون حصة للعينة خلال عامين دراسيين .
- ٤ - استخدمت الباحثة التسجيل الكتابى باستخدام البطاقة السابق اعدادها لتسجيل أنواع الأسئلة الشفوية التى يستخدمها كل فرد من أفراد العينة . وقد تطلب ذلك حضور الحصص من بدايتها حتى نهايتها .
- ٥ - استخدمت الباحثة الى جانب التسجيل الكتابى جهازا للتسجيل الصوتى وذلك للتأكد من دقة الملاحظة ، ولذلك تمت مراجعة ما تم تسجيله يدويا على ما تم تسجيله صوتيا ، وبذلك خصص لكل فرد من أفراد العينة ثلاث بطاقات وثلاثة تسجيلات صوتية .

رابعا - النتائج التى تم الحصول عليها وتفسيرها :

تم تفريغ نتائج الملاحظة بعد التأكد من اتفاقها مع التسجيلات الصوتية فى كشوف خاصة أعدت لهذا الغرض ، ثم سجلت فى الجدولين أرقام (٢) ، (٣) كما تم حساب المتوسطات وتم تسجيلها فى الجدول رقم (٤) .

جدول رقم (٢) وبين نتائج ملاحظة الطلاب المعلمين

رقم	تتكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
المعلم	٤	٣	١	١	١٤	١٦
١	١	٢	٢	١	١٣	١٥
٢	٢	٢	١	١	١	١
٣	٤	٢	١	١	١	١
٤	٢	٢	١	٢	١	١
٥	٢	٢	٢	٢	٢	١
٦	٥	٢	٢	٢	٢	١
٧	٤	٢	٢	٢	٢	١
٨	٢	٢	٢	٢	٢	١
٩	٢	٢	٢	٢	٢	١
١٠	٢	٢	٢	٢	٢	١
١١	٢	٢	٢	٢	٢	١
١٢	٢	٢	٢	٢	٢	١
١٣	٥	٢	٢	٢	٢	١
١٤	١	٢	٢	٢	٢	١
١٥	٢	٢	٢	٢	٢	١
١٦	٢	٢	٢	٢	٢	١

جدول رقم (٣) وبين نتائج ملاحظة المعلمين الممارسين

رقم	الاسم																المعلم
	١٦	١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
١	-	١	-	-	١	-	١	٢	-	١	١	٣	١	٢	٤	٥	١
٢	-	-	-	-	١	١	-	٢	-	١	١	٣	١	٣	٤	٦	٢
٣	-	-	١	-	-	١	١	١	١	١	٢	٢	١	٤	٣	٥	٣
٤	-	١	-	١	١	-	-	١	٢	٢	١	٢	٢	٤	٣	٧	٣
٥	-	١	-	-	-	-	-	١	٢	١	-	٢	-	٣	٥	٣	٥
٦	-	-	-	-	-	-	-	١	١	٢	١	٢	-	٤	٥	٦	٦
٧	١	-	-	-	١	١	١	١	٢	١	١	٢	١	٦	٥	٥	٧
٨	-	١	١	-	-	-	-	١	١	٢	-	٣	١	٢	٢	٨	٧
٩	-	-	١	-	-	١	-	-	٢	٢	١	٢	١	٢	٨	٨	٩

[illegible]

(تابع) جدول رقم (٣) وبين نتائج ملاحظة المعلمين الممارسين

وبدراسة هذه المتوسطات المبينة فى الجدول السابق يتضح الآتى :

١ - ان متوسطات أعداد الأسئلة تميل بشكل عام الى الانخفاض فى كل من العينتين وذلك بشكل متدرج بدءا من النوع الأول وفى اتجاه النـسـوع السادس عشر .

٢ - لا يشذ عن هذا الاتجاه سوى أسئلة القسم الخامس فى عينة الطلاب المعلمين والتي تميل فيها المتوسط الى الارتفاع عن الثلاثة أقسام السابقة عليه ، بينما تميل متوسطات الأقسام التالية الى العودة الى الانخفاض .

٣ - لا يشذ عن هذا الاتجاه سوى أسئلة القسم الرابع فى عينة المعلمين والتي يميل فيها المتوسط الى الانخفاض عن الأقسام السابقة عليه والتالية له وكذلك القسمان السابع والثامن والتي تميل المتوسطات فيها الى الارتفاع عن متوسط أسئلة القسم السادس ، بينما تميل متوسطات الأقسام التالية فى العودة الى الانخفاض .

اولا - الفروق بين متوسطات الأسئلة فى العينتين :

١ - أسئلة التذكر (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) :

تميل فيها المتوسطات الى الارتفاع فى عينة المعلمين عنها فى عينة الطلاب المعلمين فيما عدا المتوسط الخاص بالسؤال الرابع حيث بلغ فى عينة الطلاب المعلمين (١٦) وفى عينة المعلمين (٧٥ ر) ، - وهذا يشير بشكل عام الى أن المعلمين الممارسين للمهنة يميلون الى استخدام أسئلة هذا النوع أكثر من الطلاب المعلمين وبخاصة الأسئلة التى يسأل فيها التلاميذ عن معلومات سبق شرحها أو عن خاصية أو خصائص احدى الظواهر التى توجد بالدرس أو بالدروس السابقة ويبدو أن هذا الأمر يرجع الى طبيعة الاتجاه المعتاد فى التدريس والقائم على اللقاء والتلقين والمراجعة والتأكد من أن التلاميذ يعرفون مادة الدرس وأركانها الأساسية ، وربما يرجع هذا الأمر أيضا الى اهتمام المعلمين بمسألة الحفظ والقدرة على الاسترجاع مما يتفق بشكل عام مع الأسئلة التى ترد فى الامتحانات الفترية والنهائية . ١٠

بالنسبة لارتفاع متوسط أسئلة القسم الرابع فى عينة الطلاب المعلمين عن متوسط نفس القسم فى عينة المعلمين فيمكن ارجاع ذلك الى ان أسئلة هذا القسم تهتم بمعانى الألفاظ والمصطلحات وهى أمور يوليها الطلاب أهمية أكبر ، حيث انها ترتبط بالمفاهيم الأساسية فى مجال الجغرافيا والتي يعنى بها عادة فى مقررات طرق التدريس .

٢ - أسئلة الفهم (٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨) :

تميل فيها المتوسطات الى الارتفاع فى عينة الطلاب المعلمين عنها فى عينة المعلمين وكانت أكثر النوعيات اهتماما فى عينة الطلاب الأسئلة الخاصة بالتلخيص يليها الأسئلة الخاصة ببيان العلاقات ثم المقارنات ثم السؤال عن أسباب الظواهر ، أما بالنسبة لعينة المعلمين فكانت أسئلة التلخيص محل اهتمام أكثر من القسمين الخاصين بالمقارنات والأسباب أما أسئلة العلاقات فكانت أقلها اهتماما ، ويلاحظ بصورة عامة أن الطلاب كانوا أكثر اهتماما بأسئلة الفهم من المعلمين ، وقد يرجع ذلك الى أن مقررات علم النفس وطرق التدريس وغيرها من المقررات التربوية مثل المناهج وأصول التربية تولى اهتماما خاصا بالعمليات المعرفية وتطبيقاتها فى عملية التدريس . هذا فضلا عن أن مشرفى التربية العملية يولون اهتماما متميزا بمسألة اعداد الدروس والتأكد على أهمية وضوح عديد من العمليات المعرفية فى الأهداف - والاهتمام بها أثناء التدريس . لذلك كله قد يمكن ارجاع هذه الفروق الى هذه المسألة ، كما يمكن ارجاع الانخفاض النسبى فى نسب استخدام المعلمين لأسئلة هذه الأقسام الى الالتزام بخطة معينة وجدول زمنى معين فى تدريس محتويات الكتاب المدرسى مما قد يجعلهم يشعرون بأن استخدام هذه النوعيات من الأسئلة قد يؤدى الى ضياع وقت أكثر من اللازم على حساب ما يمكن تقديمه للتلاميذ من المعارف الجغرافية التى يحتويها الكتاب المدرسى .

٣ - أسئلة التطبيق :

تميل فيها المتوسطات الى الارتفاع الواضح فى عينة الطلاب المعلمين عنها عند المعلمين وهى أسئلة يطلب فيها من التلاميذ تقديم أمثلة لظواهرات جغرافية أو عمل تصنيفات أو بيان وظيفة شيء ما ورد بالدرس أو بدروس

سابقة ويلاحظ أن المتوسطات فى عينة الطلاب المعلمين تميل الى الانخفاض التدريجى فهى (٢٠٥) ، (١٤٥) ، (١١٥) على التوالى وهى تتبع نفس الاتجاه فى عينة المعلمين (٧٥) ، (٥٠) ، (٢٥) على التوالى وبذلك يتبين أن المتوسطات الخاصة بأسئلة هذه الأقسام الثلاثة تميل الى الانخفاض التدريجى ومع ذلك يبدو ارتفاع المتوسطات فى عينة الطلاب عنها فى عينة المعلمين بشكل عام .

وقد يرجع ذلك الى أن الأسئلة الخاصة بمستوى التطبيق قد يبدو للمعلمين أنها أسئلة على درجة من الصعوبة غير مطلوبة بالنسبة للامتحانات .

وبالتالى فهم لا يعطونها الاهتمام الكافى ، كما أن ما قد يبدو من صعوبة فى أسئلة التطبيق يرجع الى أنها لا تسأل عن حقائق أو معلومات مفردة من الكتاب المدرسى ولكنها تعنى أساسا بأن يقوم المتعلم باستخدام ما سبق تعلمه فى مواقف جديدة إذ إنه يقدم مثالا من خبراته السابقة أو أن يبين وظيفة شىء ما مثل خطوط الطول ودوائر العرض ومفتاح الخريطة مثلا ، وهى أشياء قلما تهتم بها الامتحانات ، وهذا فضلا عن أن التلاميذ تعودوا أن توجه اليهم أسئلة توجد اجاباتها بشكل مباشر فى الكتاب المدرسى ، وإذا ما حاول المعلم أن يقدم سؤالا يتطلب عمليات معرفية أكثر تطورا أو تقدما من التذكر فهذا يؤدى فى كثير من الأحيان الى الشكوى من صعوبة الأسئلة إذ القول بأنهم لم يسبق لهم دراسة هذا الشىء وغير ذلك من الحجج التى تشير فى مجملها الى قصور واضح فى تقدير قيمة الأسئلة الخاصة بهذا النوع .

٤ - أسئلة التحليل :

يتبين من مقارنة متوسطات أسئلة التحليل أن متوسطات أسئلة الطلاب المعلمين بلغ (١١٥) بينما بلغ (٥٥) فى عينة المعلمين ، وعلى الرغم من الانخفاض الواضح فى المتوسطين إلا أنه أعلى فى عينة الطلاب عنه فى عينة المعلمين ، وربما يرجع الانخفاض فى العينتين الى أن أسئلة التحليل تتضمن ممارسة كل المستويات المعرفية السابقة أى التذكر والفهم والتطبيق ، كما يرجع

أيضا الى ان الطلاب المعلمين يتصورون أن هذا المستوى لا يناسب التلاميذ وبالتالي فهم يحجمون عن الاكثار من الأسئلة الخاصة بهذا المستوى وعلى الرغم من أن الكثير من أسئلة الامتحانات تأتي في صيغة (اشرح بين ، ناقش ... الخ) .

وفي هذه الحالة نجد التلاميذ يستخدمون ما جاء ذكره في الكتاب في عملية الشرح أو البيان أو المناقشة أي أنهم يحاولون تذكر ما جاء بالكتاب ويخدم إجابة السؤال المطروح عليهم ، ولكن المقصود في هذا الشأن أن يدرس التلميذ المكونات والمبادئ والافكار ويستخلص ما يوجد بها من معان أساسية وهو في هذه الحالة يستخدم كل ما يسبق مستوى التحليل من المهارات المعرفية ، أما بالنسبة لزيادة متوسط الطلاب المعلمين عن متوسط المعلمين فيمكن ارجاعه الى نفس التفسير السابق الذي سبق ذكره في أسئلة مستوى التطبيق .

٥ - أسئلة التركيب (١٣ ، ١٤) :

تميل فيها المتوسطات الى الارتفاع في عينة الطلاب المعلمين عنها في عينة المعلمين وهي أسئلة يطلب فيها من التلاميذ أن يتنبأوا بما يمكن أن يحدث في موقف ما أو أن يقوموا بتجميع حقائق ومعارف ومفاهيم سبقت دراستها وتقديمها في تكوين أو قالب جديد ويلاحظ في الجدول رقم (٤) أو متوسطات هذين القسمين (١٣ ، ١٤) تختلف في العينتين كما أنهما متقاربان في كل من العينتين على حدة ويتبين أيضا أن المتوسطات قليلة في أسئلة هذا المستوى بشكل عام في أي من المجموعتين ، إذ أن هذا النوع من العمليات المعرفية يتميز بالتعقيد الى حد كبير مما يجعل الطلاب والمعلمين على درجة كبيرة من التشكك في مدى صلاحية هذا النوع لمستويات التلاميذ كما أن الارتفاع الواضح في متوسطات الطلاب عن متوسطات المعلمين ربما يرجع الى اهتمام المواد التربوية في كليات التربية بالنواحي المعرفية على المستوى النظري ، فضلا عن اهتمام مشرفي التربية العملية بهذا الأمر وربما يرجع أيضا الى قدرة هذين النوعين من الأسئلة في الامتحانات ، وبالتالي اهتمام المعلمين بها بدرجة كافية .

٦ - أسئلة التقويم (١٥ ، ١٦) :

تميل المتوسطات فيها الى الارتفاع فى عينة الطلاب عنها فى عينة المعلمين وهى أسئلة يطلب فيها من التلاميذ بيان أوجه التفضيل بين شيئين أو أكثر وكذلك اصدار احكام تجاه المادة التى يحتوئها الدرس .

ويشير ذلك الى أن هذا النوع من الأسئلة يعنى أن يتخذ التلميذ موقفاً أو يصدر حكماً قيمياً وهو أعلى مستوى من المستويات المعرفية والتى تعد من الأمور غير اليسيرة بالنسبة للتلاميذ ولذلك فالمتوسطات التى تظهر من الجدول رقم (٤) جاءت معبرة عن ذلك الاتجاه حيث بلغت هذه المتوسطات (١١٠) ، (٧٥ ر) على التوالى فى عينة الطلاب المعلمين كما بلغ (٣٥ ر) و (١٠ ر) على التوالى فى عينة المعلمين ، هذا كما أن هذه المتوسطات تشير الى أن الطلاب كانوا أكثر حرصاً على استخدام أسئلة هذا المستوى بقدر أكبر من المعلمين .

وللتأكد من صحة الفروض التى حددت فى هذه الدراسة قامت الباحثة بالآتى :

أولاً - حساب نسبة أسئلة التذكر فى مجموعتى الطلاب والمعلمين كل على حده ، وقد أسفرت هذه العملية عن الجدول الآتى :

جدول رقم (٥) يبين نسبة استخدام الاسئلة لدى الطلاب والمعلمين

أنواع الأسئلة	نسبة الطلاب	نسبة المعلمين
التذكر	٣٤٧٧٪	٥٨٦٩٪
الفهم	٣٥٢٣٪	٢٧٩٩٪
التطبيق	١٤٣٠٪	٦٧٧٪
التحليل	٣٥٤٪	٢٢٤٪
التركيب	٦٤٦٪	٢٠٣٪
التقويم	٥٦٩٪	٢٠٣٪

ويتبين من هذا الجدول خطأ الفرض الأول ، والقائل بأن أسئلة التذكر أكثر أنواع الأسئلة استخداما لدى الطلاب ، اذ يتضح أن أكثر أنواع الأسئلة استخداما في مجموعة الطلاب كانت في مستوى الفهم وليست في مستوى التذكر .

وتبين من هذا الجدول أيضا صحة الفرض الثاني والقائل أن أسئلة التذكر هي أكثر الأسئلة استخداما لدى المعلمين ، اذ إن نسب أسئلة التذكر لدى المعلمين كانت ٥٨ر٦٩٪ وهي أعلى نسبة وربما يرجع ارتفاع نسبة أسئلة التذكر لدى المعلمين وتفوق نسبة أسئلة الفهم عن بقية المستويات لدى الطلاب الى تركيز المقررات التربوية بالكلية على النواحي الميكولوجية لدى التلاميذ وطبيعة عملية التفكير ومقومات التدريس الجيد وغير ذلك من الامور التي يمكن أن تحسن من نوعية مواقف التدريس ، ومن ثم يهتم الطلاب في فترة التربية العملية بتطبيق الاسس العملية التي يدرسونها ، أما بالنسبة للمعلمين فيبدو أنهم أكثر ميلا الى استخدام أسئلة من النوع شائع الاستخدام سواء في الكتب المدرسية أو في الامتحانات عامة .

ثانيا - حساب قيمة كا^٢ للتعرف على دلالات الفروق بين تكرارات الطلاب والمعلمين في استخدام انواع الأسئلة الستة عشر وذلك باستخدام المعادلة الآتية :

$$\frac{(K - K')}{K} = كا^2$$

حيث أن ك هي التكرار التجريبي ، ك' / هي التكرار الاعتدالي علما بأن درجات الحرية = ن - ١ حيث = ن عدد المجموعات .

وبناء على ذلك تم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول الآتي :

جدول رقم (٦) يبين قيمة كا ٢ لأسئلة التلاميذ والمعلمين

رقم السؤال	ك	ك ٢	ك - ك ٢	(ك - ك ٢)	كا ٢ المحسوبة
١	٧٩	٩٦ر٥	٩ر٥	٩٠ر٢٥	٦ ٣٥
٢	٥٨	٦٤ر٥	٦ر٥	٤٢ر٢٥	١٣١٠
٣	٥٧	٥٨ر٥	١ر٥	٢ر٢٥	٠٧٦٩
٤	٣٢	٢٣ر٥	٨ر٥	٧٢ر٢٥	٦١٤٨
٥	٦٩	٦٠ر٥	٨ر٥	٧٢ر٢٥	٢٣٨٨
٦	٥٩	٣٩ر٥	١٩ر٥	٣٨٠ر٢٥	١٩٢٥٣
٧	٥٥	٤٢	١٣	١٦٩	٨٠٤٧
٨	٤٦	٣٤ر٥	١١ر٥	١٣٢ر٢٥	٧٦٦٦
٩	٤١	٢٨	١٣	١٦٩	١٢ر٠٧١
١٠	٢٩	١٩ر٥	٩ر٥	٩٠ر٢٥	٩٢٥٦
١١	٢٣	١٤	٩	٨١	١١ر٥٧١
١٢	٢٣	١٧	٦	٣٦	٤٠ر٢٣٥
١٣	٢٢	١٣	٩	٨١	١٢ر٤٦١
١٤	٢٠	١٢ر٥	٧ر٥	٥٦ر٢٥	٩
١٥	٢٢	١٤ر٥	٧ر٥	٥٦ر٢٥	٧ر٧٥٨
١٦	١٥	٨ر٥	٦ر٥	٤٢ر٢٥	٩ر٩٤١

ومن خلال الجدول السابق يتبين ما يلي :

- ١ - بالنسبة للفرض الثالث يتبين ان قيمة كا ٢ المحسوبة ٦٣٥ ، وحيث ان هذه القيمة اكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠ر٠٥ وأقل من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠ر٠١ لذا نستطيع ان نرفض الفرض الصفري القائل « لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة التذكر من المستوى الأول » وذلك عند مستوى ٠ر٠٥

٢ - بالنسبة للفرض الرابع ٠٠ يتبين أن قيمة كا^٢ المحسوبة ١٣١٠ ر ، حيث أن هذه القيمة أقل من قيمة كا^٢ عند مستوى ٠.٠٥ ، لذا لا نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة التذكر في المستوى الثانى .

٣ - بالنسبة للفرض الخامس ٠٠ يتبين أن قيمة كا^٢ المحسوبة ٧٦٩ ر وحيث أن هذه القيمة أقل من قيمة كا^٢ عند مستوى ٠.٠٥ ، لذا لا نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة التذكر في المستوى الثالث .

٤ - بالنسبة للفرض السادس يتبين أن قيمة كا^٢ المحسوبة ٦١٨ ر ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا^٢ عند مستوى ٠.٠٥ وأقل من قيمة كا^٢ عند مستوى ٠.١ ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه « لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة التذكر من المستوى الرابع » من ذلك يبدو أن هناك فروقا دالة احصائية بين الطلاب والمعلمين في نوعين من أسئلة التذكر (الأول لصالح المعلمين والرابع لصالح الطلاب) . وكذلك لا توجد فروقا دالة احصائية بين المجموعتين في النوعين الآخرين « الثانى والثالث » .

ولعل ذلك يرجع الى ما نشعر به فى كثير من الأحيان من ميل الطلاب الى استخدام أسئلة متنوعة فى مستوى التذكر نتيجة لدراساتهم التربوية ، وفى الوقت نفسه يلاحظون فى دروس المشاهدة أو النقد أن المعلمين يميلون الى استخدام أسئلة ربما من نوع معين ، لذا فإن هذه النتائج ربما ترجع الى ما قد يشعر به الطلاب من تضارب فى الاتجاهات لدى مشرفى التربية العلمية وأساتذة طرق التدريس من ناحية والممارسات الميدانية من ناحية أخرى .

٥ - بالنسبة للفرض السابع تبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٢٣٨٨ر٢ ، وحيث أن هذه القيمة أقل من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.٥ ر ، لذا لا نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط المعلمين في أسئلة الفهم من المستوى الأول .

٦ - بالنسبة للفرض الثامن يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٢٥٣ر١٩ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.١ ر ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة الفهم من المستوى الثانى .

٧ - بالنسبة للفرض التاسع يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٠٤٧ر٨ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.١ ر ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة الفهم من المستوى الثالث .

٨ - بالنسبة للفرض العاشر يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٦٦٦ر٧ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.١ ر ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة الفهم من المستوى الرابع .

وبناء على ذلك فقد ثبتت صحة الفرض السابع ، كما ثبت خطأ الفروض الثامن والتاسع والعاشر ، وهذا يشير الى أن الطلاب مثلهم مثل المعلمين يميلون الى استخدام أسئلة يطلب فيها من التلاميذ تلخيص ما جاء بالدرس وتلخيص جزء منه ، ولعل ذلك يعنى أن الطلاب تأثروا الى حد كبير ينوع الممارسات الميدانية الجارية فى هذا الشأن والتي تؤكد

على تلخيص الدرس وجزء منه ، وإن كان ذلك لا يعنى بالضرورة استخدام لغة التلاميذ فى التعبير عن المادة التى يقومون بتلخيصها ، وإنما يجرى هذا الأمر التزاما بما قام به المعلم من تلخيص ، أو ما يرد بالكتاب من تلخيص لمادة الدرس .

أما بالنسبة للفروض الثامن والتاسع والعاشر فقد تبين أن هناك فروقا لمصالح الطلاب مما يعنى أنهم أكثر حرصا من المعلمين الممارسين للمهنة من حيث استخدام الأسئلة التى تتطلب من التلاميذ ادراك علاقات أو اجراء مقارنات أو استنتاج أسباب الظواهر التى يحتويها الدرس ، وقد يرجع ذلك الى تأثير حداثة دراسة الطلاب لعلم النفس التعليمى والمناهج وطرق التدريس فضلا عن متابعة أعضاء هيئة التدريس المشرفين عليهم فى فترات التربية العملية .

٩ - بالنسبة للفرض الحادى عشر يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ١٢٠٧١ ر٠ وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.٠٥ ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل إنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الأول .

١٠ - بالنسبة للفرض الثانى عشر يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٩٢٥٦ ر٠ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.٠٥ ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل إنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الثانى .

١١ - بالنسبة للفرض الثالث عشر يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ١١٥٧١ ر٠ ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.٠٥ ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل إنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين فى أسئلة التطبيق فى المستوى الثالث .

وتشير هذه النتائج الى أن الطلاب أكثر ميلا الى استخدام أسئلة التطبيق بأنواعها الثلاثة من المعلمين ، بدليل أن الفروق كانت لصالح الطلاب ، ويمكن أن نرجع ذلك الى أن الطلاب يدرسون في أكثر من مادة من المواد التربوية في السنتين الثالثة والرابعة المستويات المعرفية ونظريات النمو المعرفي وعلاقتها بعملية التدريس ، وهو أمر ربما لم يتح للمعلمين ، أو أنهم درسوه في سنوات اعدادهم للمهنة ، ولكن واقع الممارسات الميدانية ومطالبة المعلمين بانجاز قدر معين من مادة الكتاب المدرسي في كل شهر من شهور العام الدراسي ربما يكون مسئولا الى حد ما عن عدم استخدام المعلمين لأسئلة التطبيق بالقدر الكافي .

هذا كما أن حرص مشرفي التربية العملية في توجيه الطلاب الى استخدام هذه الأنواع من الأسئلة في أثناء التدريس ربما يكون عاملا من عوامل تفوق الطلاب على المعلمين في هذا الجانب .

١٢- بالنسبة للفرض الرابع عشر تبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٤٢٣٥ ر ، وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.٥ ر ، وأقل من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.١ ر ، لذا نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة التحليل .

ويدل ذلك على أن هناك فروقا بين الطلاب والمعلمين في استخدام أسئلة التحليل لصالح الطلاب ، وهذا يشير الى أن الطلاب كانوا يميلون الى توجيه أسئلة الى التلاميذ يطلبون منهم فيها أن يحللوا أو يشرحوا ظاهرة ما ، وذلك التزاما بما سبق لهم دراسته من أسس علمية لعملية التدريس وإدراكا لحاجة مادة الجغرافيا التي تناول الظواهر سواء كانت طبيعية أو بشرية بالتحليل حتى يمكن إدراك جزئيات الظاهرة وما يوجد بينها من علاقات التفاعل والتأثير والتأثر ، ومع ذلك فقد لوحظ أن نسبة استخدام هذا النوع من الأسئلة لم تتعد ٣٤٥٪ من المجموع الكلي لأسئلة التلاميذ ، وهي نسبة نعتبرها منخفضة وخاصة في مجال الدراسة الجغرافية .

١٣ بالنسبة للفرض الخامس عشر يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ١٢ر٤٦١ ،
وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عن مستوى ٠.٠١ ، لذا نستطيع
أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائية
بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة
التركيب في المستوى الأول .

١٤- بالنسبة للفرض السادس عشر يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة - ٩ ،
وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.١ ر ، لذا نستطيع
أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائية
بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة
التركيب في المستوى الثاني .

وتشير هذه النتائج الى أن هناك فروقا بين الطلاب والمعلمين في
أسئلة التركيب لصالح الطلاب في المستويين ويمكن أن يرجع ذلك الى
إدراك الطلاب للعلاقة بين عمليتي تحليل المظاهرة وتركيبها وكيف أن ما
يقوم به التلاميذ من تحليلات لا بد أن يستتبع بعملية التنبؤ بما يمكن
أن يحدث في موقف ما ، وأن هذا يقتضى أن يجمع التلاميذ حقائق ومعارف
ومفاهيم تساعدهم في تقديم تصورات كلية أو وصفا كليا لمظاهرة
جغرافية معينة ، ومع ذلك فقد لوحظ انخفاض نسبة الاسئلة من هذا النوع
لدى الطلاب ، حيث بلغت ٦٤٦ر٪ من مجموع أسئلة الطلاب وهي نسبة
تعتبر ضئيلة وخاصة في مجال الدراسة الجغرافية .

١٥- بالنسبة للفرض السابع عشر يتبين أن قيمة كا ٢ المحسوبة ٧٥٨ر٧ ،
وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.٠١ ، ولذا
نستطيع أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق دالة
احصائية بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين
في أسئلة التقويم في المستوى الأول .

١٦- بالنسبة للفرض الثامن عشر بتبين ان قيمة كا ٢ المحسوبة ٩٩٤١ ،
وحيث أن هذه القيمة أكبر من قيمة كا ٢ عند مستوى ٠.٠١ ، لذا نستطيع
أن نرفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق دالة احصائية
بين متوسط تكرارات أسئلة الطلاب ومتوسط تكرارات المعلمين في أسئلة
التقويم في المستوى الثانى . وتشير هذه النتائج الى أن هناك فروقا
بين الطلاب والمعلمين في أسئلة التقويم لصالح الطلاب في المستويين ،
وربما يرجع ذلك الى فهم الطلاب لأهمية توجيه أسئلة الى التلاميذ لبيان
أوجه التفضيل بين شيئين أو أكثر ، وكذلك توجيه أسئلة تتطلب اصدار
أحكام معينة ، ولعلنا نستطيع القول بأن الانخفاض الواضح في نسب
استخدام المعلمين لأسئلة المستويات التالية لمستوى التذكر يرجع أساسا
الى استمرار سيادة الأسلوب التقليدى فى التدريس والذي يعتمد
فى جوهره على الإلقاء والتلقين والحفظ والتسميع ، بمعنى أن سيادة
الممارسات التقليدية فى عملية التدريس وما يرتبط بها من امتحانات
تتطلب قدرة على الاسترجاع من التلاميذ كل ذلك لا يزال يفرض نفسه
على المعلم فى أثناء التدريس ، بحيث أصبح معظم الجهد موجه نحو
الإعداد للامتحان حيث قلما يعنى بالمستويات المقدمة من العمليات
المعرفية .



الفصل الخامس

الخلاصة والتوصيات

أولا - الخلاصة :

كان الهدف الأساسي لهذا البحث هو تعرف الأسئلة الشفوية التي يستخدمها الطلاب المعلمون والمعلمون الممارسون للمهنة في أثناء تدريسهم للجغرافيا وبناء على ذلك فقد تمت صياغة مشكلة البحث في عدد من التساؤلات التي حاول البحث الإجابة عنها كما اشتمل على ثمانية عشر فرضا حاول البحث التحقق من صحة كل منها ، وفي سبيل بحث المشكلة قامت الباحثة بعدد من الاجراءات وهذه الاجراءات هي :

١ - وضع قائمة بأنواع الأسئلة الشفوية التي يجب استخدامها في تدريس الجغرافيا في صفوف المرحلة الثانوية مستفيدة في ذلك بما رجعت اليه من بحوث ودراسات سابقة في الفصل الأول ، وهي مجموعة من البحوث والدراسات التي عنت بالأسئلة الشفوية وأنواعها ومواقعها من العملية التعليمية واستخداماتها ، وما الى ذلك من النواحي التي تعبر عن أهمية هذا الجانب بين مكونات العملية التعليمية .

٢ - اشتملت تلك القائمة على ستة عشر نوعا من أنواع الأسئلة الشفوية ، وقد رأت الباحثة أن تقدم نماذج من الأسئلة الشفوية التي تعبر عن كل نوع منها ، وذلك حتى لا يختلط الأمر عند بناء بطاقة الملاحظة استنادا الى هذه القائمة .

٣ - للتأكد من سلامة تلك القائمة من حيث مدى ملائمة نوعيات الأسئلة لمستويات تلاميذ المرحلة الثانوية قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الوجهين والعلمين في مجال تدريس الجغرافيا وقد أسفرت هذه

العملية عن موافقة الموجهين والمعلمين على ما ورد بالقائمة من الأسئلة الشفوية ، وقد كانت الأسئلة المدرجة تحت كل نوع منها دليلاً لتوضيح المقصود بكل نوع من أنواع الأسئلة وقد خصص الفصل الثانى للخطوات الثالث السابقة .

٤ - خصص الفصل الثالث لبناء بطاقة الملاحظة مع مراعاة الشروط الأساسية التى تتبع فى هذا الصدد ، فقد تم تحديد الجوانب المراد ملاحظتها ، وحل كل جانب الى مكوناته ثم تمت صياغة وحدات الملاحظة بصورة اجرائية ، كما وضعت مجموعات العبارات الاجرائية فى صورة مستقلة .

٥ - تم التأكد من أن تلك العبارات قابلة للملاحظة ، وذلك عن طريق استخدام البطاقة بصورتها الأولية فى زيارة خمسة معلمين فى عشر حصص خلال أسبوعين وذلك من أجل التعرف على مدى قابلية تلك العبارات للملاحظة ، وقد وجد أن جميع العبارات المبينة فى البطاقة قابلة للملاحظة فى أثناء التدريس .

٦ - تم التأكد من صدق البطاقة ، وذلك عن طريق إجراء تجريب ميدانى لها ، للتأكد من أن وحدات البطاقة تعبر بالفعل عما يراد قياسه ، ولذلك فقد جريت فى فصول عشرة معلمين من الممارسين للمهنة ، وقد بلغ عدد حصص التجريب فى هذه المرحلة ثلاثين حصّة ، وقد تبين أنه يمكن استخدام البطاقة ، وأن هناك بعض مظاهر الأداء يحتاج الى تعديلات ولذلك أعيدت صياغة وحدات البطاقة .

٧ - إمام بالنسبة لثبات البطاقة فقد حسب عن طريق معادلة خاصة بنسب الاتفاق وتبين أن نسبة الاتفاق زادت عن ٩٠٪ عند ستة معلمين ، ولم تنخفض عن ٨٠٪ عند الأربعة الآخرين ، مما يشير فى جملة الى ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة إذ لم تنخفض أى من نسب الاتفاق عن ٧٠٪ كما أشار (كوبر) وبذلك أخذت البطاقة صورتها النهائية .

٨ - خصص الفصل الرابع للدراسة الميدانية ونتائجها وتفسيرها فى ضوء الفروض التى حددت فى الفصل الأول ،، وقد بدأت الدراسة الميدانية باختيار عينة من الطلاب المعلمين وعينة أخرى من المعلمين الممارسين للمهنة بالمرحلة الثانوية وقد اشتملت كل منها على عشرين فردا .

٩ - تم تطبيق البطاقة على أفراد العينتين خلال عامين دراسيين بحيث تمت ملاحظة كل فرد فى العينتين فى ثلاث حصص وبذلك بلغ العدد الاجمالى للحصص للأربعين فردا (طلابا ومعلمين) مائة وعشرون حصة .

وقد استخدمت الباحثة التسجيل الكتابى فى بطاقة الملاحظة الى جانب التسجيل الصوتى ومراجعة ما تم تسجيله بالأسلوبين للتأكد من سلامة عملية التسجيل .

١٠ - كشفت النتائج عن أن أسئلة الفهم هى أكثر أنواع الأسئلة الشفوية شيوعا لدى الطلاب بينما كانت أسئلة التذكر هى أكثر أنواعها شيوعا لدى المعلمين .

١١ - كشفت النتائج عن أن هناك فروقا دالة احصائيا بين الطلاب والمعلمين فى نوعين من أسئلة التذكر الأول لصالح المعلمين والرابع لصالح الطلاب ، كما تبين أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى النوعين الثانى والثالث .

١٢ - لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى أسئلة النوع الأول من الفهم ، بينما توجد فروق دالة احصائيا بينهما فى أسئلة الأنواع الثالث والرابع والخامس لصالح الطلاب .

١٣ - توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى الأنواع الثلاثة لأسئلة التطبيق ، وذلك لصالح الطلاب .

١٤ - توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين فى أسئلة التحليل لصالح الطلاب .

١٥- توجد فروق دالة احصائية بين المجموعتين فى أسئلة التركيب لصالح الطلاب .

١٦- توجد فروق دالة احصائية بين المجموعتين فى أسئلة التقويم لصالح الطلاب .

وبناء على تلك النتائج فقد ثبت خطأ الفروض الأول والثالث والسادس والثامن والتاسع والعاشر والحادى عشر والثانى عشر والثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر والسادس عشر والسابع عشر والثامن عشر ، بينما ثبتت صحة الفروض الثانى والرابع والخامس والسابع .

ثانيا - التوصيات والمقترحات :

فى ضوء النتائج السابقة يمكن التوصية بما يأتى :

١ - العناية بتدريب الطلاب المعلمين فى السنة الرابعة بشعبة الجغرافيا .
على صياغة أسئلة شفوية من مختلف الأقسام وخاصة ما يقيس منها المستويات المعرفية العليا .

٢ - تدريب الطلاب على اعداد الدروس وتخطيطها على نحو يبرز الاهتمام بمسألة الأسئلة الشفوية ، أى أن يقوم كل طالب بالتفكير فيما يمكن ان يستخدم من الأسئلة الشفوية ووضعه فى خطة الدرس حتى لا يترك الأمر للارتجال .

٣ - اعداد بطاقات ملاحظة لتقويم أداء الطلاب أثناء التدريس بحيث تشمل تلك البطاقات فى جانب منها على الأسئلة الشفوية ذات الصلة بتدريس الجغرافيا ، ويرتبط بهذا الأمر تزويد مشرفى التربية العملية بتلك البطاقات وتدريبهم على استخدامها أثناء دروس التربية العملية .

٤ - توزيع درجات بطاقات الملاحظة على كافة مكونات الدرس ومن بينها الأسئلة الشفوية التى يقوم الطالب باستخدامها أثناء التدريس وهذا يتطلب التعرف على آراء ذوى الخبرة بخصوص الدرجات التى يجب ان تخصص لكل جانب .

٥ - الاهتمام فى برامج تدريب المعلمين الممارسين للمهنة بمسألة اعداد الدروس عامة ومسألة الأسئلة الشفوية بوجه خاص ، باعتبارها من أهم مقومات التدريس الفعال .

٦ - تدريب الطلاب المعلمين على اعداد نماذج للأسئلة الشفوية فى كل المستويات ويرتبط بهذا الأمر أن يدركوا بوضوح الفروق بينها وبين ما يقيسه كل منها ونوع العمليات المعرفية المتوقعة من التلاميذ فى حالة توجيه أى نوع من الأسئلة الشفوية .

هذا وقد شعرت الباحثة فى أثناء اجراء هذه الدراسة ببعض المشكلات الهامة ذات الصلة بموضوعها ، والتي يعد بحثها جهدا مفيدا فى تطوير عملية التدريس ورفع مستوى فعاليتها وتأثيرها بالنسبة للمتعلم ومن هذه المشكلات ما يأتى :

١ - ما أثر استخدام الأسئلة الشفوية فى تدريس الجغرافيا على تطوير أنماط التفاعل اللفظى بين المعلم والتلميذ ؟

٢ - ما أثر برنامج علاجى فى الأسئلة الشفوية على تحسين مستويات أداء المعلمين فى هذا الجانب ؟

٣ - ما أنواع الأسئلة الشفوية المستخدمة فى تدريس مواد اجتماعية أخرى ؟

٤ - ما العوامل الكامنة وراء احجام بعض المعلمين عن استخدام الأسئلة الشفوية فى التدريس ؟

٥ - ما العلاقة بين مستوى استخدام الأسئلة الشفوية فى تدريس الجغرافيا ومستويات تعلم التلاميذ للمفاهيم الجغرافية واتجاهاتهم نحو هذه المادة .

وبعد فان الباحثة ترجو أن تكون قد وفقت فى بحث مشكلة هذه الدراسة ، كما ترجو أن تكون نتائجها مفيدة لكل مشغل بتدريس الجغرافيا .



المراجع

- 1 — K. G. Collier, "Intelligent Teaching : Professional Skills of Student Teachers", **Journal of Gurriculum Studies**, Vol. 5, 1973 PP. 188, 189.
- 2 — Gronlund, N.E., Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction. (New. York, Macmillan, 1970) P. 10.
- 3 — James H. Block, Larin Wanderson, **Mastery Learning In Classroom Instruction**, (New York, Macmillan Publishing Co. Inc., 1975) PP. 1—6.
- 4 — Joan M. Leonard and Others, **General Methods of Effective Teaching, A Practical Approach**, (New York, Thomas, Growell Comp., 1972) P. 186.
- 5 — Edward W. Stevens, Alternatives in Competency. Based Teacher Education, **The Educational Farm**, Vol. XLI No 1., 1976, P.P. 37—47.
- 6 — K.G. Callier, "Methods of Teaching Student Teachers", **Journal of Curriculum Studies**, Vol. 3, 1971 PP. 39—45.
- 7 — Romiett Stevens, "The Question as a Measure of Efficiency in instruction" :
Acritical study of classroom practice," **Journal of**

Teachers college contribution to education. Vol 48, 1961
P. 12.

- 8 — William Flayd, "An Analysis of the Oral Questioning activities in Selected Colorado Primary classes, (Ph.D. dissertation, Colorado state college, 1960.)

— F.R. Moyer, An Exploratory study of Questioning in the Instructional Processes in selected Elementary Schools, (Ph. D. dissertation, Columbia University, 1966).
- 9 — J.E. Scheirber, Teachers Question — Asking Techniques in Social Studies, Ph. D. dissertation, University of IOWA, 1967).
- 10 — Rodney P. Rigel : The logic of classroom Questions, Ph.D. dissertation, The Ohio State University, 1974) P.P. 75 — 76.
- 11 — Elizabeth Perrot, **Effective Teaching** (London, Longman, 1982) P. 41.
- 12 — Meredith Gall "The use of Questions in Teaching" **Review of Educational Research**, Vol. 40, 1973.
PP. 707 — 721.
- 13 — Frank J. Guzak, "Questioning Strategies of Elementary Teachers in Relation to Comprehension Paper Presented at the International Reading Association Conferences, Boston, Mrss, 24 April, 1968) PP. 2—9.

- 14 — Beseda, Charles Garrett : "Levels of Questioning Used by Student Teachers and its Effects on Pupils achievement and Critical Thinking Ability, Doctoral Dissertation, North Texas, State University 1972.
- 15 — John A Zahorik : "What Good Teaching Is". The Journal of Educational Research, Vol 66, no 10, 1973 PP. 435 — 440.
- 16 — Joan Leonard and others, Op. Cit., PP. 67—68.
- 17 — Ibid, PP. 69 — 74.

محمد علي أبو العيلا : تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للمصف الأول
الثانوي في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم

(الدوحة — مركز البحوث التربوية — جامعة قطر ١٩٧٩) ٠٠

- 19 — Judith, W. Duncan, "An Examination of the Relationship. Between the Cognitive Levels of Teachers Questions and Selected Student Placement and Teacher Variables **Dissertation Abstracts International**, Michigan University Microfilm International, 1980, Vol. 40, No. 9 P. 888.
- 20 — Jones, NEWTON Alan, "The Effect of Type and Complexity of Teacher Questions on Student Response-Wait time" **Dissertation Abstract International**, Michigan University Microfilm International 1980, Vol. 41 No. 2 P 529.

مستوى معلم المرحلة الأولى بمصر — اعداد فريق من الباحثين من
كلية التربية — جامعة عين شمس بالتعاون مع مركز بحوث التنمية
الدولى سنة ١٩٨٢ رقم المنحة ٣ ب ٨١ — ٧٦ ٠

- 22 — Medley, M. and Mitzel, H. "Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation", In N. Gage, **Handbook of Research on Teaching**, (Chicago Rand MC. Nally, 1963). P. 112.
- 23 — Cooper, J. **Measuring and Analysis of Behavioral Techniques**, (Colwmbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1974).



الفهرس

— الفصل الأول :

المشكلة وخطة دراستها ٣

— الفصل الثانى :

الأسئلة الشفوية التى يجب استخدامها فى تدريس الجغرافيا . ١٥

— الفصل الثالث :

بناء بطاقة الملاحظة ٢٢

— الفصل الرابع :

الدراسة الميدانية ونتائجها وتفسيرها ٣١

— الفصل الخامس :

الخلاصة والتوصيات ٥١

— المراجع ٥٦

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٥/٣٢٥٢

دار غريب للطباعة
١٢ شارع نوبار (لاطوغلى - القاهرة)
ص٠ ب ٥٨ (الدواوين) - تليفون : ٢٢٠٧٩

دار غريب للطباعة
١٢ شارع نوبار (لاطوغلى - القاهرة)
هـ.ب ٥٨ (الدواوين) - تليفون : ٥٤٢٠٧٩